

Hargreaves, A.: **Lærerarbeid og Skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder.** Oslo: Gyldendal, 1996

Anmeldt af: *Ole Steen Kristensen*, lektor ved Psykologisk Institut, Aarhus Universitet

Skolen og såmænd også det øvrige uddannelsessystem bliver med hyppigere mellemrum udsat for forandringer, som hverken stammer fra fagets eller fra skolens egen udvikling. Kravet om forandringerne kan ikke altid klart lokaliseres, men mange har ønsker, interesser og behov at tilkendegive og varetage - forældre, elever, fagfæller, politikere, ministerier, fagforeninger, erhvervslivet. Der synes ikke at være grænser for, hvor detaljeret andre - end lærere - blander sig i skolearbejdet. Alt er i princippet genstand for diskussion; pensumlister, undervisningsformer, uddannelsens struktur og læseplan. Der skal evalueres og måles, og resultaterne skal afvejes i forhold til målsætningerne. Standardiseringer - kvalitetsudvikling kaldes det - vinder frem og bliver til normen. Vi kender det, nogen gange endda meget tæt på.

Denne tendens ser ud til at være en global tendens, som ikke kan forklares alene med henvisning til særegne politikeres nidkære interesse for netop denne eller hin uddannelse. Heller ikke selv om vi alle har vores yndlingsaversioner til at give skylden. Tendensen kan heller ikke forklares som udtryk for nationale eller lokale interessekonflikter. I "*Lærerarbeid og skolekultur*" af Andy Hargreaves forsøger forfatteren at forklare forandringstakten som en kamp mellem moderniteten og postmoderniteten; skolen bliver hængende som en moderne eller endog førmoderne institution, der skal overleve i en postmoderne verden. Denne kamp kan, ifølge Hargreaves, gøre os bedre i stand til at forstå intensiveringen af lærerarbejdet samt de forandringer, der sker i skolers kultur. Tager vi ordentlig bestik af kampen mellem modernitet og postmodernitet, bliver det muligt for os at tage udfordringerne op og bruge dem konstruktivt, men faren lurer for, at kampen ender i tilbagetrækninger og begrænsninger i skolens arbejde.

Bogens fokus ligger i første del på forandringernes mål og kontekst og giver dermed et anderledes blik for fortolkninger af skolens situation i det postmoderne samfund. Når eksisterende teorier har vanskeligheder med at forstå, hvorfor skolen ikke forandrer sig tilstrækkeligt, skyldes det ifølge Hargreaves, at man her har fokuseret for meget på forandringsprocessen og glemt, hvor processen skulle hen. Målet er blevet diffust, og det ender i problematiske dikotomier: enten at søge tilflugt i fortidens institutioner eller at søge flere systemer, mere koordination og mere af det bestående bureaukrati. Denne dikotome tankegang klarer ikke de postmoderne krav om mere fleksibilitet og mere bevægelige organisationer, globalisering, større ændringstakt, døde sandheder, mere decentralisering samt det grænseløse selv. Jeg har førhen haft mine betænkeligheder ved store generelle samfundsbeskrivelser med grandiose konklusioner, men i Hargreaves' version bliver de postmoderne samfundstendenser analyseret ud fra et modernistisk perspektiv, og det ender i både sigende og tankevækkende analyser.

I bogens anden og tredje del skiftes der fokus fra konteksten 'ovenfra' til konteksten 'nedefra'. Denne sociologiske sprogbrug fortæller, at de samfundsmæssige (postmoderne) betingelser præger hverdagen i skolen, ikke blot i abstrakt forstand, men meget konkret i lærerens tankegang og undervisningspraksis. De samfundsmæssige forandringer, som den postmoderne situation stiller læreren over for, opleves konkret i forhold til tid, intensivering af arbejdet og skyldfølelse over for

det, der aldrig nås. Og de opleves i skolens kultur som splittet samarbejde og isolation i klasselokalet.

"*Det lukkede rum*" er et billede, som ofte anvendes om læreren og dennes undervisning (og af psykologer om terapi). Angsten for at åbne døren og lade andre se og vurdere lærerens egen undervisning bruges ofte som forklaringsramme, når det viser sig at være så forbistret svært at forbedre undervisningen. Kræfterne bliver derefter brugt til at udvikle evalueringsredskaber, således at læreren kan forblive bag sin dør og alligevel fortælle verden udenom om undervisningens fortræffeligheder. Sådanne metoder kender vi efterhånden i hverdagen og bruger dem i den udstrækning, det er nødvendigt, men det, man - blandt andet med Hargreaves - kan spørge sig selv om, er, om sådanne metoder er med til at ændre undervisningen: Er evalueringer andet end et udtryk for, at der altid skal forandres? Er evalueringer udtryk for en modernistisk tankegang, som forhindrer, at man tager postmoderne udfordringer op? Fanger evalueringer essensen i undervisningen; stoffets og undervisningens egen dynamik? Er evalueringer udtryk for en fastlåsen af undervisningen i forhold til en allerede defineret mission og målsætning?

Her er det velgørende, at Hargreaves gør op med tanken om "det lukkede rum", og i stedet påpeger, at lærerarbejdet ganske enkelt er et stærkt individuelt betonet arbejde for en lærer med et stofområde og et budskab. Denne individualitet bliver en form for kætteri, når det er læreren, der har ansvaret og definerer undervisningens form og indhold uafhængig af eller i modspil til etablerede og centralt definerede målsætninger.

Individualiteten har et formål i sig selv - den er en magt til at gøre sine egne selvstændige vurderinger og ikke at være afhængig af andres holdninger. Denne individualitet er tæt forbundet med dygtighed og effektivitet, og skal læreren arbejde sammen med andre, kan denne ikke eller kun svært realisere sine egne faglige og pædagogiske idéer. Hvis individualiteten trues, oplever læreren ofte tab af kompetence og professionalitet, skriver Hargreaves i tilknytning til nogle læreres beretninger. Deri ligger ofte det vanskelige moment; på en og samme tid fremme individualiteten og samarbejdet.

Individualiteten er ikke angst- eller forsvarspræget, men derimod en del af skolekulturen; en konsekvens af skolens måde at tilrettelægge arbejdet på. Lærere kan sagtens samarbejde med andre lærere, også om undervisningen, men gør det kun i begrænset omfang, fordi stoffet og undervisningen har sin egen dynamik, som risikerer forstyrrelser ved andres tilstedeværelse. Tager man ikke højde for individualiteten i lærerarbejdet, bliver samarbejde let til *påtvungen kollegialitet*, sådan som det ses i samarbejdsformer, der bliver regulerede administrativt, og som er obligatoriske og bundet af tid og sted.

Samarbejde kan danne bestemte mønstre og udvikle sig til det, som Hargreaves kalder *balkanisering*. Med dette stedlige begreb får Hargreaves fortalt, at to personer, der ellers let kan samarbejde, bliver fjender, når samarbejdet skal foregå bestemte steder eller på tværs af bestemte faggrænser, hvor ideologier eller fikse idéer får overtaget, dominerer kulturen og tvinger kulturens medlemmer til bestemte handlinger. I uddannelsessystemet ses balkaniseringen i fagspecialiseringen, hvor disciplinerne skaber en identitet blandt medlemmerne med rivaliseringer mellem disciplinerne til følge. Hargreaves pointe er, at balkaniseringen og den påtvungne kollegialitet ikke kun kan lokaliseres til den enkelte skoleledelse, men i lige så høj grad er et resultat af det detaljestyrede uddannelsessystem.

I Hargreaves' beskrivelser er idéen om en "hel skole" - en skole med en fælles identitet, udviklet på basis af fælles målsætninger - næsten illusorisk. Når denne "hele" skole undtagelsesvist lykkes, sker det, når ledelsen har et specielt øje for tværfaglige samarbejdsformer, når lærerne selv er tilhænger af sådanne former samt når lærernes arbejdsvilkår ikke er for belastende. At afbalkanisere betyder ikke at fjerne alle fag, men at udviske forskellene og at indføre nye tværgående indflydelsesrige organer med en ledelse, der tør og kan løse konflikter undervejs.

Bogen er blevet til på baggrund af en interviewundersøgelse blandt lærere i skolen. Interviewene får man ikke meget at vide om, end ikke metode- eller analysebeskrivelser findes i bogen, og dette er måske bogens største svaghed. Når man alligevel kan leve med det, skyldes det, at bogen - fremfor at være en empirisk rapport med klar dokumentation for enhver udtalelse - har fået karakter af at være en "primer", der inspirerer til andre måder at se skolen på.

Hvordan skal man da forbedre undervisningen og udvikle skolen? Hargreaves giver ingen opskrifter, heldigvis for det, men det betyder også, at hans forslag til forbedringer bliver generelle: at samarbejde om visioner, at have tillid til hinanden, at udvikle skolens kultur og struktur til en bevægelig mosaik samt at fastholde målet under ændringsprocessen.

Det karakteristiske er, at restruktureringsforsøg, der er gennemført, har paradoksale virkninger: Man tilstræber autonomi, fleksibilitet og lydhørhed, men man ændrer ikke elevers og læreres grundlæggende oplevelse af skolen. Hargreaves mener selv, at en restrukturerings af skolen først må nedbryde de bureaukratiske strukturer, der gør samarbejde til påtvungen kollegialitet og gør fagspecialisering til balkanisering. Dette indebærer, at centrale myndigheder må beslutte sig til at øge friheden i lærerens arbejde og uddelegere ansvar til læreren, dvs. myndiggørelsen af læreren. De nedbrudte strukturer skal dernæst erstattes af andre samarbejdsstrukturer, der betyder, at lærere kan lære af hinanden og udvikle egen kompetence. - Her kunne det være hjælpsomt om Hargreaves også havde bud på restruktureringer, når centralt definerede bureaukratiske strukturer **ikke** kan nedbrydes.

Hargreaves har skrevet en inspirerende og nyskabende bog om sine iagttagelser under interviews med lærere. Bogen handler ikke om interviewundersøgelsen, men om en række paradokser i lærerarbejde under overgangen til de postmoderne tilstande. Bogens store fortjenester ligger fremfor alt i en restrukturerings af teorier om lærerarbejdet; en restrukturerings, der får læseren til at opleve lærerarbejde i postmoderne samfund fra en helt anderledes og mere berigende vinkel.